

WYCHOWANIE – KULTURA – HUMANIZM

Od pedagogii Sokratesa do pedagogiki majeutycznej

„Kto nie nosi w sobie nic z Sokratesa, nie
jest w ogóle prawdziwym wychowawcą”.

Eduard Spranger

„Początek, niby bóstwo jakieś, królujące
wśród ludzi – zabezpiecza wszystko”.

Platon

1. Wprowadzenie

Na przestrzeni dziejów, od starożytności, rozważania nad wychowaniem zawsze pozostawały w kręgu kultury i humanizmu. Humanisci wierzyli, że „człowieka można ukształtować jako istotę zdolną do przeżywania i kreowania wyższych wartości, a przede wszystkim jako istotę zdolną do przyjaźni i tworzenia społecznych więzi”¹. Najlepszym tego dowodem jest dzieło Wernera Jaegera – *Paideia*, ukazujące kształtowanie greckiego człowieka w czasach walki o państwo i kulturę. Zagrożenie *humanitas* zawsze powoływało do życia „geniuszy wychowania”, którzy kształtowali ponadczasowe ideały kulturowe, będące najdoskonalszym wyrazem humanizmu. Tak było i w przypadku Sokratesa, a jego próby dotarcia do istoty wychowania oraz kultury są trwałym elementem umysłowości zachodniej i wywierają przemożny wpływ na nasze współczesne poszukiwania naukowe.

W dzisiejszej pedagogice zachodzą głębokie zmiany. O wadze problemu świadczą najdonioślejsze i najbardziej pierwotne pytania pedagogiki, które coraz częściej są zadawane. Czym właściwie jest wychowanie? Jakie są cele wychowania? Czym jest kultura? Jaka jest jej rola w wychowaniu? Z pytaniami tymi łączy się jeszcze inne pytanie, związane z przemianami, których jesteśmy świadkami w dzisiejszym świecie, a mianowicie: jak w sytuacji różnorodnych zagrożeń, które niesie z sobą globalizacja, możliwe jest w ogóle wychowanie? Pytania o wychowanie są równie poruszające dzisiaj, gdy stajemy wobec trudnych problemów integracji kultur, jak i były poruszające w starożytności, gdy zagrożony był byt państwowy. Sokrates, jeden z najgenialniejszych wychowawców tamtych czasów, pytając, czy wychowanie jest rzeczywiście

¹ P. Dehnel, *Idea humanizmu w świecie ponowoczesnym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2002, nr 1 (17), s. 8.

możliwe, miał na myśli już wówczas jego sens szerszy niż tylko techniczny. Tym samym wyprzedził swój czas o całe stulecia. Jako humanista nie mógł nie dostrzegać potrzeby wychowania, choć każdemu, kto powierzchownie zetknie się z jego myślą, może się tak wydawać. Siła jego pedagogii jest wielka, ale tylko wówczas zostanie uchwycona jako wartość dla pedagogów, gdy zostanie głębiej poznana. A nie należy, niestety, do łatwych z różnych względów, choćby nawet dlatego, że jej sens poznajemy ze źródeł pośrednich. Jednak warto próbować, choćby za cenę posądzenia o nadinterpretację wielu kwestii. Z pewnością można się również narazić na twierdzenia, że pochylanie się nad sokratejską myślą o wychowaniu na nic nam się współcześnie nie zda ze względu na postęp wiedzy i odmienne warunki życia. Dodatkowo sprawę komplikuje fakt, że dla Sokratesa wychowywać znaczyło rozmawiać, a więc być z człowiekiem wobec prawdy o samym sobie. Jego widzenie człowieka oraz sposoby wychowywania były zawsze jednością i wynikały z poszanowania niepowtarzalności natury ludzkiej, wewnętrznie rozdartej i zagubionej, oczekującej mądrego pokierowania. Biorąc powyższe kwestie pod uwagę, sądzę jednak, iż powrót do pewnych aspektów nauki sokratejskiej, mianowicie jego myśli pedagogicznej i tego, co Sokrates sugeruje nam w kwestii nauczania i wychowania, może okazać się obiecującą alternatywą dla tradycyjnej pedagogiki. Dziesięć lat temu na określenie tej nauki wprowadziłam termin – *pedagogika majeutyczna*. W tej pracy będę próbowała zastanawiać się nad jej koncepcją z punktu widzenia głównego pojęcia w pedagogice Eduarda Sprangera – „Der Erweckungsbegriff” oraz pola wyznaczonego przez ważne dla współczesnego wychowania kategorie: humanizm i kultura.

Pedagogika majeutyczna jest olbrzymią szansą na zrewolucjonizowanie procesu nauczania i wychowania. Jest to możliwość innego spojrzenia na szkołę, ucznia i nauczyciela, dobrze wpisującego się w najnowocześniejsze badania nad człowiekiem i rozwojem kultury. Sokrates, ten wielki myśliciel, filozof i pedagog V wieku p.n.e. już wówczas odkrył człowieka i potrzebę mądrości w jego życiu. Swoją aktywnością myślenia zwrócił uwagę na coś zasadniczego dla wychowania, a mianowicie na konieczność pokory i uważnego słuchania głosu innej osoby, „brzemiennej myślą”, mogącej poszerzyć dotychczasową perspektywę myślenia. Różnorodność głosów i gotowość ustawicznego poszukiwania prawdy to cechy kształcenia i wychowania ciągle aktualne dla współczesnych poszukiwań pedagogicznych. Powyższe zadania uzasadniają pójście do myśli Sokratesa, a więc do źródeł humanizmu i kształtowania się sensu refleksji pedagogicznej, w nadziei głębszego zrozumienia człowieka i ponownego odkrycia sensu wychowania.

2. W kręgu majeutyki Sokratesa

Wychowanie w duchu sokratejskim to z całą pewnością taki proces, w którym rzeczywista mądrość stanowi podstawową kategorię pedagogiki, a wychowanie do mądrości stanowi podstawowe zadanie wychowawcy. Może zostać ono jednak wypełnione tylko przez nauczyciela będącego w stanie pojąć głęboki sens majeutyki. Co oznacza to pojęcie? Dlaczego coraz częściej uważa się, że powrót do Sokratesa to szansa powrotu do prawdziwego humanizmu, który został w ciągu wieków zagubiony?

Te pytania pilnie wymagają odpowiedzi, bo jasne jest, że dziś bardziej niż kiedykolwiek potrzebne jest wychowanie, powracające do „mądrościowego” wymiaru myślenia o świecie i sobie samym. To wielka szansa i chyba jedyna możliwość, aby zachować godność i człowieczeństwo w tych trudnych czasach, w których coraz częściej mówi się o końcu człowieka². Jeżeli prześledzimy dzieje wychowania od najdawniejszych czasów, to zauważymy, że zawsze gdy człowiek odcinał się od mądrości i prawdy, wówczas mówiło się o kryzysie kultury, upadku godności człowieka oraz zagrożeniu jego egzystencji. Odzyskanie przez pedagogikę wymiaru mądrościowego jest więc na powrót koniecznością, aby człowiek mógł w pełni korzystać z kultury, swoistego nośnika wartości humanistycznych. Ucieleśnieniem takiej pedagogiki, a zarazem najpóźniejszą zachętą do poszukiwania rzeczywistej mądrości jest postawa Sokratesa.

Przejdźmy do próby zdefiniowania podstawowej kategorii sokratejskiej pedagogii i pojęcia „maieutike”. Nie jest to, niestety, sprawa prosta. Skorzystamy tu z refleksji niemieckich pedagogów i filozofów, którzy dostrzegali w tym pojęciu wielką wartość dla poczynąń pedagogów. Nie będę w tym miejscu wracała do słownikowego, ogólnie znanego znaczenia pojęcia, uczyniłam to bowiem w innych rozważaniach, ale spróbuję zastanowić się, co może dać nam analiza tego pojęcia w kontekście rozważań pedagogów kultury, ale także przywołanego sensu humanistycznego za sprawą pojęcia „animacja kultury”. Wszak na pierwszy rzut oka wydają się te pojęcia zbliżone do siebie w swoim podstawowym sensie. Czy faktycznie tak jest? Jeżeli prawdą jest, że każda dobra pedagogika jest majeutyką, to w czym leży jej podstawowy, być może, ponadczasowy sens?

Jak wiemy, Platon właśnie Sokratesa, swojego mistrza, uczynił rozmówcą w dialogach i to właśnie w nim odnajdujemy moc oddziaływania na dusze, zdolność poruszania uczuć, wpływania na postawę rozmówcy, aby ten zwracał uwagę na prawdę. Należy podkreślić, iż wychowanie prawdziwe u Sokratesa łączy się z pozyskiwaniem duszy dla pewnego sposobu życia, dzięki któremu człowiek jest właśnie człowiekiem. Łączy się to z „formowaniem” ducha, kształtowaniem natury, rozwijaniem rozumu³. Jest więc wychowanie procesem, który odbywa się we wnętrzu osoby ludzkiej. To, co warunkuje autentyczny i „owocny”⁴ proces wychowania, to wysokie wartości i ideały duchowe czerpane ze świata kultury oraz miłość pedagogiczna⁵, prowadząca u wychowawcy do „wewnętrznej pasji”, przejawiającej się w „rozbudzaniu”,

² F. Fukuyama, *Koniec człowieka*, tłum. B. Pietrzyk, Kraków 2004.

³ Dla Sokratesa zdobywanie nowej wiedzy jest swoistym przypomnieniem idei, które już wcześniej dusza spotkała, ale których jest nieświadoma obecnie, bowiem tkwią one w jej podświadomości w sposób utajony (*implicite*). Być może, należałoby to widzieć jako zapis przeszłego doświadczenia, który wpływa na myśli, działania, zachowanie. Nowa współczesna psychologia już dość szeroko mówi o tym, że naszymi zachowaniami kieruje, obok postawy jawnej, refleksyjnej, także – a może przede wszystkim – postawa utajona (zob. N. Maliszewski, *Regulacyjna rola utajonej postawy*, Warszawa 2005).

⁴ Friedrich Copei w pracy *Der fruchtbare Moment in Bildungsprozess* (Heidelberg 1969) mówi o owocnym momencie, który musi wystąpić w kontakcie wychowawca – wychowanek, aby możliwa była zmiana wychowawcza, rozwój. Owa „osobliwa chwila” decyduje, czy „schodzi na nas jasne światło” poznania. Ona jakby „rozbudza” czy „przebudza” do sensu, który proponuje myśl. Wydaje się, że skorzystanie z tego pojęcia może nam pomóc w rozkodowaniu głębszego sensu *maieutike*.

⁵ W *Der geborene Erzieher* (1958) E. Spranger mówi o „miłości” do pedagogiki, która może wzrastać aż do momentu ukazania się jej. Ujmuje ją w kategorii „miłości pedagogicznej”. Zob. także B. Jodłowska, *Miłość pedagogiczna podstawą systemu św. Jana Bosko* [w:] *Książd Bosko i jego system wychowawczy*, Warszawa 2000.

„przebudzaniu” czy „budzeniu” wychowanka do otwarcia się na treści duchowe, które w jakimś sensie zakodowała w nas kultura. Miłość daje siły do wysiłku myślowego wychowankowi i samemu wychowawcy, aby wytrwał w trudzie poszukiwania coraz bardziej „urodzajnego efektu wychowania”. Jest więc wychowanie taką działalnością, która wyzwala aktywność wewnętrzną wychowanka, przejawiającą się najpierw w przyzwoleniu, **gotowości** do poznawania, a później wysiłku **wydobywania-na-jaw** myślowych efektów, którym towarzyszy przeżywanie doznawanego trudu owego zgłębiania. Wychowanie ma więc tylko wtedy sens, kiedy będzie istniała pozytywna motywacja, czy mówiąc inaczej „wewnętrzne przyzwolenie”, które u Sokratesa pojawia się za sprawą „elenkyty”. Odnosi się to do uaktywnienia sił wewnętrznych⁶, będących wstępnym i bardzo ważnym etapem wychowania, pomijanym lub bagatelizowanym we współczesnej pedagogice. Tak więc działania pedagogiczne oparte być muszą na wolności i miłości oraz „owocności” kontaktu pedagogicznego. Te trzy elementy wydają się decydujące o wychowaniu. Powtórzmy je więc jeszcze raz: **wolność, miłość, „owocność”** sytuacji dydaktyczno-wychowawczych to kategorie przesądzające o warunkach wychowania.

Jeśli odniesiemy powyższe przemyślenia do wychowania w ogóle, to da się zauważyć, że jest ono „więcej niż pomocą w rozwoju”. Jest bowiem szczególnego rodzaju działaniem ze strony wychowawcy, polegającym na „rozbudzaniu” w młodym człowieku osobistego ukierunkowania wartości, wiążącego się z zapewnieniem wolności i miłości pedagogicznej – czynników koniecznych do istnienia naturalnej ciągłości pomiędzy uczuciami, namietnościami a możliwościami, tym, „czym mogą i powinny być”. Nie należy tego rozumieć w ten sposób, że człowiek jest „bytem samospełniającym się”, wystarczającym sobie do rozwoju (samorozwoju). Aby te procesy mogły zachodzić, musi pojawić się inny człowiek, który wywoła, rozbudzi, przebudzi wychowanka do zrealizowania ukrytych w nim jego własnych możliwości. Sokratejska majeutyczna orientacja pomaga zrozumieć i właściwie odnaleźć „zagubiony paradygmat – naturę ludzką” oraz włączyć ją w napięcie z kulturą. Humanizm tego wychowania jest więc oczywisty: z tego napięcia osoba ludzka czerpie siły rozwojowe i spełnia się jako człowiek. Nie wracamy tu do naturalizmu, uzupełnia go bowiem kultura, tworząc nową zintegrowaną jakość. Nie możemy więc w wychowaniu przekreślać ani potencjału ludzkiego, ani kultury, gdyż te dwa czynniki razem w dynamicznym i twórczym procesie mają moc przemiany człowieka od wewnątrz.

Wolność, miłość, owocność – to zatem warunki majeutycznego wychowania. Opowiadał się za nimi w czasach nam współczesnych czołowy przedstawiciel pedagogiki humanistycznej, czy mówiąc inaczej, pedagogiki kultury, Eduard Spranger. Jego prace odwoływały się do praktycznego wymiaru majeutyzmu sokratejskiego. Wniósł on wiele przemyśleń humanizujących współczesną mu pedagogikę, pragnąc odwrócić wychowanie od instrumentalnego traktowania osoby ludzkiej, „odczłowieczającej” człowieka i sprowadzającej go do biernego wykonawcy czyichś ideologii. XX wiek pelen był przykładów takiego nieludzkiego podejścia do człowieka. XXI wiek dystansuje się od tamtego wychowania. Spranger swoją koncepcję pedagogiki kultury oparł na pojęciach, które w starożytności zabezpieczył Sokrates. Oto one:

- wzbudzanie, przebudzanie („Erwekungsbegriff”) prowadzące do „owocności” kontaktu;

⁶ O „siłach wewnętrznych” mówi, oprócz E. Sprangera, także H. Radlińska.

- wolność;
- miłość pedagogiczna.

Wymienione pojęcia są niezbędne do tego, by zaistniał akt wychowania. Spróbujmy więc pokrótce je omówić.

3. Pojęcie przebudzenia (wzbudzenia) i jego sens w pedagogice

W języku niemieckim na oznaczenie przebudzenia, wzbudzenia istnieje pojęcie „*Erweckungsbegriff*”, które Eduard Spranger uczynił ważnym pojęciem swojej pedagogiki humanistycznej, czy mówiąc inaczej – pedagogiki kultury⁷. Pojęcie to pochodzi z myśli Sokratesa. Co więc oznacza przebudzenie? Kto zostaje przebudzonym? Otóż dla Platona człowiekiem przebudzonym był Sokrates, który niczym „giez” nie pozwalał drzemiącemu zasnąć. Człowiek drzemiący żyje zazwyczaj życiem nieświadomym. Jest bezrefleksyjny i mało krytyczny. Należy go przebudzić, aby zrozumiał swoje życie, oparte na przesadach i wiedzy potocznej. Proces prowadzący do przebudzenia jest procesem majeutycznym. Spróbujemy pokazać jego sens w dialogu Platona *Eutyfron*. Tytułowy bohater, Eutyfron, skarży swojego starego ojca o zabójstwo. Uważa, że ma rację i jest rzeczą zbożną, by oskarżyć nawet własnego ojca, jeśli ten popełnił czyn przestępczy. Nie wątpi we własne mniemania, uważa się bowiem za „daleko posuniętego w mądrości”. Innego zdania jest Sokrates, chociaż nie ujawnia tego wprost, a nawet deklaruje chęć zostania uczniem Eutyfrona. Mówi: „Eutyfronie osobliwy! Wiesz, dla mnie najlepiej będzie zostać twoim uczniem”⁸. Ponieważ Eutyfron zaprezentował się jako znawca rzeczy boskich, Sokrates prosi go o definicję zbożności i bezbożności, ale mimo wysiłków swojego rozmówcy, nie otrzymuje jej. Jest rozczarowany, bo na próżno oczekiwał na konkretną wiedzę ze strony sofistycznego „fachowca”. Sokratesowi zależy na dotarciu do istoty rzeczy, czyli do tego, „co w danej ilości faktów podobnych jest czymś stałym, rzeczywistym, charakterystycznym, a co da się poznać tylko rozumem i wyrazić z pomocą zwrotów ogólnych”⁹. Prosi więc wielokrotnie Eutyfrona, aby ten próbował jaśniej i precyzyjniej wypowiadać się, bo nie wystarcza stwierdzić, iż zbożne jest to, co jest miłe bogom, a co nie miłe, to bezbożne. Jest to po wielu próbach Eutyfrona już jakby wstępna definicja, świadcząca o wyższym poziomie myślenia, jednak chociaż znacznie pełniejsza, to jednak i ona nie zadowala Sokratesa do końca. I choć chwali, to zaraz jednak prosi Eutyfrona o dodatkowe pouczenie. Sokrates pomaga pojąć błąd w myśleniu swojego interlokutora, zadając pytania naprowadzające, dzięki którym prowadzi Eutyfrona do wyniku niezgodnego z tezą, iż żaden czyn bezbożny nie jest jednocześnie zbożnym i na odwrót. Następne pytania prowadzą do niemałego zamieszania w głowie Eutyfrona, który już nie jest taki pewien swojej prawdy. Nic więc dziwnego, że czuje się okropnie, chwiejnie i upada na duchu. Wie, że nie może już dłużej bronić swojej błędnej odpowiedzi. Osiągnął świadomość, która doszła do niego w trakcie kolejnych prób budowania odpowiedzi i budzenia no-

⁷ Sun-Jae Song, *Der Erweckungsbegriff in der pädagogik Eduard Sprangers*, Tübingen 1991.

⁸ Platon, *Eutyfron, Obrona Sokratesa, Kriton*, tłum. W. Witwicki, Kęty 2002, s. 19.

⁹ Tamże, zob. przypis s. 20.

wych wątpliwości przez Sokratesa. Widzimy tu wyraźnie, jak pod wpływem sprzeczności załamuje się domniemana wiedza. Konkretnie przykłady w końcu pomagają w tworzeniu definicji.

„Eutyfron rozumiał, że przyjął sympatię wszystkich bogów za istotę, a zarazem przyczynę zbrodni ludzkich czynów. Zbroźność więc, pewną etyczną wartość postępowania ludzkiego, uzasadniał nieodpowiedzialnym upodobaniem bóstw, tymczasem to może być tylko skutkiem, a nie przyczyną wagi określonych czynów”¹⁰.

Sokrates, który tylko pozornie chce się uczyć od Eutyfrona, uważa, iż wartość etyczna ludzkich czynów nie zależy od upodobania bogów, a raczej jest odwrotnie. W tym miejscu wymianę myśli kończy się część negatywna dialogu, w którym wydobywając od Eutyfrona jego dotychczasowe definicje, chce Sokrates, by ten przyjrzał się im i rozumiał swoje błędy. Jeżeli tak się dzieje, to rozpoczyna się część pozytywna, w której grają główną rolę pytania, mające charakter współcześnie stosowanych pytań naprowadzających o charakterze pozytywnym¹¹. Jak mówi Witwicki, „Zbitego z tropu wieszczka zaczyna teraz filozof otwarcie prowadzić za rękę w dyskusji”¹². Padają coraz precyzyjniejsze definicje, ale ostatecznie nie dochodzi do tej ostatecznej, Eutyfron bowiem wymawia się od poszukiwania takowej.

Z pewnością Eutyfron doznał przebudzenia, spotykając się z prawdą. Nie jest już taki sam, rozumiał swój błąd i oddał skarżenie ojca o zabójstwo. Z pewnością nauczył go to krytyczniej analizować problemy i sytuacje, nim w przyszłości podejmie jakąkolwiek decyzję. To jest zapewne punktem zwrotnym dotychczasowej jego egzystencji. Przebudzenie, którego doznał w dialogu z Sokratesem, sprawiło, że stał się bardziej krytyczny w stosunku do własnego myślenia i działania. Rozmowa z Sokratesem jest dla niego bardzo owocna i choć nie doceniał jej skutków bezpośrednio w trakcie trwania rozmowy, to przebudzenie do prawdy wyda konkretne owoce postępowania. Można powiedzieć, iż taka sokratejska orientacja mądrzejsza to ustawiczne poszukiwanie prawdy w dialogu z inną osobą „dającą do myślenia” i w ten sposób wydobywającą na jaw głęboko skrywane mniemania, które mają szansę tym samym być „zreflektowane”, dając nową wiedzę. Wysiłek „porodu” owych myśli i wystawienie ich „na jaw” jest głęboko kształcące i ma duchowo-rozwojowe znaczenie. Potwierdzają to inne dialogi, w których jeszcze pełniej zaznacza się cała droga wznoszenia się ducha na coraz wyższy poziom manifestacji prawdy. Czas wyciągnąć z tego ogólniejsze wnioski:

- 1) mądrzejsza opiera się na wiedzy życiowej jednostki oraz „zdrowym osądzie” rzeczy i zjawisk;
- 2) istotną rolę odgrywają właściwie zadawane pytania o przekonania, założenia, wnioski, które skłaniają rozmówców do ich głębszego przemyślenia¹³;
- 3) obraz prawdy ukazuje się w określonym czasie i można tu wymienić trzy etapy: etap elenkyty (część negatywna – chodzi o doprowadzenie rozmówcy do dysonansu poznawczego i do gotowości poszukiwania prawdy); etap protreptyki (konieczna jest pomoc duchowa, by wspólnie z upadającym na duchu uczniem

¹⁰ Tamże, zob. przypisy s. 26–27.

¹¹ O pytaniach naprowadzających pozytywnych mówi K. Sońnicki. Zob. *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948, s. 236.

¹² Tamże, s. 29.

¹³ Tamże. K. Sońnicki mówi o pedagogice poszukującej w kontekście czterech typów pytań. Są to pytania przygotowawcze, naprowadzające o charakterze negatywnym i pozytywnym oraz zbierające.

przeżyć porażkę dotychczasowego mniemania, doznać *katharsis* i mieć siły i odwagę podjąć dalsze poszukiwania prawdy) oraz etap majeutyki konstruktywnej (wydobywania i rodzenia nowej wiedzy).

Cały ten proces przechodzenia od pewności, że się posiada prawdę, poprzez zwątpienie, aż do „urodzenia” prawdy, łączący się z kolejnymi poziomami uzyskiwanej świadomości, wymaga określonych warunków: po pierwsze – dialogu równych partnerów w dyskusji lub wręcz poczucia, iż nie tylko nie ma mądrzejszych w tym względzie, ale że to uczący się może być także nauczycielem; po drugie – wolności i swobody wypowiedzania własnych sądów, bez obawy o ośmieszenie; po trzecie – pytań, które „dając do myślenia”, nie wyarczają w tym względzie, ale sprawiają, że całość badań jest jednym wielkim ciągiem owocnych poszukiwań, zaskakujących głębią problemu i możliwości różnych dróg jego wspólnego z nauczycielem rozwiązywania.

Cały zaprezentowany proces kształcenia opiera się na systemie pytań i odpowiedzi. Jeżeli odpowiedź jest konkretna i trafna, nauczyciel przechodzi do kolejnego pytania, i tak dalej, i tak dalej. W przypadku odpowiedzi nietrafnej, nieprzybliżającej do prawdy, nauczyciel musi użyć pytań korektywnych, naprowadzających, takich, które pomogą skojarzyć, zobaczyć związki i zależności różnych pojęć i definicji. Nauczyciel sokratejski obraca się więc w polu napięć między tym, co uczeń wie, a czego poszukuje i po odnalezieniu „drzwi”, umożliwiających wejście do umysłu dziecka, musi on wbudować nowy obraz rzeczywistości, nowy zestaw pojęć, który pozwala na nowy, bardziej twórczy sposób bycia, przez Herdera porównywany z „nowym urodzeniem”, nowym sposobem myślenia. Warunkiem, bezwzględnie koniecznym, aby ten proces mógł zaistnieć i rozświetlić się pełnym blaskiem poznania, musi być, jak już mówiłam, wolność dialogu-rozmowy, którą zapewnia nauczyciel, chodzi tu bowiem o ukryty ruch wnętrza, którego nie sposób kontrolować. W ten sposób budzone są siły człowieka, nowe idee, które zostają uaktywnione w celu podniesienia dotychczasowego poziomu życia.

Czy nasze rozważania dotyczące pojęcia wzbudzenia, **przebudzenia** nie są bliskie w swoim znaczeniu „animacji”, które również do kultury można odnieść? Przypomnę, że Spranger uczynił to pojęcie podstawą swojej pedagogiki. Chodzi mu bowiem o taki proces wychowania (kształcenia), w którym z jednej strony nie ograniczy się wewnętrznej siły wychowanka i poprze się jego twórczy rozwój, z drugiej zaś strony umożliwi się rozwój etyczno-duchowy, religijny. Zawarty jest tu sens prawdziwej majeutyki sokratejskiej, która odżywa na nowo u Sprangera. Tam też oprócz sensu wychowania zapoczątkowany zostaje podstawowy sens kultury i humanizmu, zbudowany na „bezpośredniej obecności”, podmiotowości, wolności.

„Tym samym – mówi Dehnel – podmiot-człowiek staje się podstawą rozumienia świata, punktem odniesienia, dzięki któremu w ogóle coś staje się bytem, czyli przed-stawieniem. Poznanie świata to bowiem przedstawianie czegoś, jakiegoś przedmiotu, jakimś podmiotowi. (...) Zanim bowiem coś w ogóle zaczynamy poznawać, odczuwać, coś przeżywać i opowiadać, czegoś słuchać, coś czytać, już przecież jakoś w tym świecie jesteśmy, i to właśnie bycie powinno stać się właściwym tematem filozofii. Swoistość człowieka polega nie na tym, że jest on bytem wyjątkowym pośród innych bytów z uwagi na wolność, jak chcieli renesansowi humaniści i ich duchowi spadkobiercy, ponieważ takie ujęcie zakłada z góry pewną wizję świata (...). Swoistość człowieka może polegać tylko na jednym: właśnie na tym zapytywaniu o bycie. Człowiek nie jest

więc panem bytu, lecz najwyżej jest – jak mawiał Heidegger – »pasterzem bycia«. I taki jest ostatecznie sens słowa »humanizm«, jeśli oczywiście chce się jeszcze go dzisiaj zachować¹⁴.

Współczesny humanizm daleki jest od takiego humanizmu, którego sens ukazaliśmy wyżej. Czy jednak jest to upadek idei humanizmu? Czy jest to upadek człowieka? Czy jest to upadek kultury? Czy jest to upadek wychowania? Czy jest to wreszcie upadek myśli sokratejskiej, której towarzyszy wielowiekowe zainteresowanie, również w jakiejś mierze pedagogów? Można w zasadzie odpowiedzieć na te wszystkie pytania „tak”. Literatura, szczególnie postmodernistyczna, pełna jest określeń w rodzaju „koniec człowieka”¹⁵, „społeczeństwo ryzyka”¹⁶, „kres wychowania”¹⁷, „zmierzch sztuki”¹⁸. Wymienione tu przykładowo tytuły prac pedagogów, filozofów, ekonomistów, to oczywiście metafory, ale jednak wskazują one na kondycję ludzką we współczesnym świecie, która zmusza do zastanowienia, szczególnie właśnie ludzi odpowiedzialnych za wychowanie i kulturę.

Wychowywanie dzieci i młodzieży w obecnej sytuacji napotyka wiele trudności. Znamy je wszyscy dobrze, więc spróbuję tylko pokrótce wymienić te najważniejsze: postępujący proces pauperyzacji społeczeństwa i łączący się z nim problem braku perspektyw oraz szans na życiową stabilizację ludzi młodych, towarzyszący tej sytuacji groźny kryzys systemu wartości – rodzący postawy nihilistyczne, odruchy buntu, agresji, poczucie dezorientacji, osamotnienie. Nic więc dziwnego, że zdarzają się coraz częstsze próby ucieczki młodzieży we własny świat, określany granicami tej czy innej subkultury, szukania swojego miejsca w chorym, wyimaginowanym świecie marzeń wykreowanych przez alkohol, środki psychotropowe, narkotyki¹⁹. Oczywiście większości ludzi zwrócone są na system oświaty, edukację – w której jest „ukryty skarb”. W niej widzą rzecznicy nowej rzeczywistości ukryty potencjał wychowawczy, który należy jak najszybciej uruchomić²⁰. Nie przypadkiem więc tematem naszych rozważań jest system wychowania, który wywodzi się od starożytnego mędrca. Powrót do Sokratesa oznacza powrót do rozumu ludzkiego, a więc także do godności, którą on najpełniej wyraża. To dzięki niemu człowiek jest w stanie poznawać zagrożenia, o których pisałam wcześniej. Jednak mówiąc to, nie myślimy o współczesnym rozumie, który stając się coraz bardziej „rozumem instrumentalnym”, oddala się od prawdy. Instrumentalny charakter rozumu związany jest z odcinaniem się od mądrości osądów wychowawczych. Możliwość wyjścia z kryzysu w wychowaniu związana jest z powrotem do rozumu, z wiarą w jego siłę i możliwości. Czy żądał tego Sokrates? Tak, ale z tym ważnym dodatkiem, że żądał innego rozumu niż ten, który odcina się od mądrości i prawdy.

Grecy właśnie zdobycie mądrości uznawali za powołanie człowieka. Píše Giorgio Colli w *Narodziinach filozofii*, iż

¹⁴ P. Dehnel, dz.cyt., s. 10–11.

¹⁵ F. Fukuyama, *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, tłum. B. Pietrzyk, Kraków 2004.

¹⁶ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka*, tłum. S. Cieśla, Warszawa 2002.

¹⁷ Antypedagogika jest przecież zastanawiającą formą odpowiedzi na kryzys wychowania.

¹⁸ R. Kubicki, *Zmierzch sztuki*, Poznań 1995.

¹⁹ Szersze rozważania zawarte są w pracy *Dziecko w kręgu wychowania*, red. B. Jodłowska, Kraków 2002.

²⁰ *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, red. B. Jodłowska, Kraków 2004.

„mędrcom nie był ktoś bogaty w doświadczenia, ktoś odznaczający się praktyczną zaradnością, przebiegłością i skutecznością w działaniu, jak to jeszcze sądzono w epoce Homera. Odyseusz nie uchodzi za mędrca. Natomiast mędrcom staje się ten, kto rozświeśla ciemność, rozstrzyga zawilości, ujawnia nieznane, uściśla niepewne”²¹.

Były więc dla Greków poznanie, mądrość najwyższymi wartościami życia, człowiek bowiem mógł zgłębiać otaczającą go rzeczywistość i odkrywać prawdę o świecie i sobie samym. Na tych podstawach intelektualizmu budował Sokrates swoją antropologię i etykę, a tym samym także paideię, czy używając bardziej współczesnego określenia, pedagogikę. Niestety, już w renesansie uznano pierwszeństwo działania, odchodząc tym samym od poznania i kontemplacji. Musiało to przynieść rezultat w postaci narodzin utylitaryzmu i coraz powszechniejszego odchodzenia od prawdy, której miejsce zajęła użyteczność. Na miejscu *homo sapiens* pojawił się *homo faber*, a wraz z nim następowało odchodzenie od postrzegania człowieka jako bytu dążącego do mądrości i w niej się spełniającego. Runęło więc to, co z takim trudem próbował zaszczyć Sokrates. Pamiętajmy, iż walka o krytyczne myślenie i ustawiczne dociekanie prawdy nie były wartościami typowymi dla świata pierwszych Greków, dalekiego od racjonalnego myślenia. Musiał więc Sokrates stawiać czoła myśleniu magicznemu, mitologicznemu, światu pełnemu bogów, herosów, którym przypisywano główną siłę kierującą życiem. Człowiek myślący konkretnie nie był w stanie zrozumieć różnych zjawisk i czuł się przerażony. Nic więc dziwnego, że Sokrates dostrzegał potrzebę nauczania ludzi myślenia abstrakcyjnego, koniecznego do budowania młodej demokracji ateńskiej.

U początków epoki nowożytnej zaprzepaszczone wartości, którymi żyli Grecy za czasów Sokratesa. Również dzisiejszy świat nastawiony jest raczej na użyteczność i produktywność, które to cechy są typowe dla *homo faber* – człowieka wytwarzającego. Takie wartości, jak dobro, prawda – zastąpiły inne: użyteczność, funkcjonalność, sprawność. Również wielką wagę przykładą się do uczuć, które od czasów Jana Jakuba Rousseau uważane są za najważniejsze w wychowaniu, tymczasem niepoddane kontroli rozumu mogą przekreślić wartość tego procesu. Zapomnienie o sokratejskiej prawdzie, że najpierw myślenie, a później działanie, jest niestety częste w świecie zdominowanym przez utylitaryzm i irracjonalizm. Stąd potrzeba nam powrotu do Sokratesa, by odnowić przymierze z rozumem ludzkim, mądrością, która powinna stać się przedmiotem dążenia każdej pedagogiki.

Nie jest przypadkiem, że sięgamy do mądrości starożytnych, a konkretnie do filozofa i wychowawcy – Sokratesa, gdyż czasy, w których budował on swój system wychowawczy, są w jakimś stopniu porównywalne z naszymi czasami. Ateny za rządów Peryklesa były ośrodkiem gwałtownych zmian politycznych i kulturalnych. Rodząca się młoda demokracja pociągała za sobą zwykle wiele problemów. Występowały one zarówno w demokracji ateńskiej, jak i występują dzisiaj, w naszej rodzącej się młodej demokracji. Zmiana sytuacji społeczno-gospodarczej i politycznej pociągnąć musi za sobą zmianę roli jednostki w państwie. Demokracja wymaga zawsze aktywności społecznej, politycznej, kulturalnej jednostki. Tak było za czasów Sokratesa i tak jest obecnie. Jednostka bierna, niepodjęmująca określonych zadań, może zostać wykluczona poza nawias życia społecznego swojego państwa²². Zawsze wówczas pada pytanie o przygotowanie społeczeństwa do wypełniania zadań. I zawsze wtedy dokonuje się

²¹ G. Colli, *Narodziny filozofii*, Kraków 1994, s. 25.

²² A. Radziejewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany*, Gdańsk 2004.

reform modelu wychowania i kształcenia, dostosowując go do czekających zadań w nowych warunkach. W odpowiedzi jakby na to zapotrzebowanie w starożytności pojawili się sofisci – wędrowni nauczyciele, którzy zaoferowali Grecji nauczanie w zamian za zapłatę. Aby zrozumieć głębiej podstawy i sens koncepcji wychowania sokratejskiego, musimy nieco szerzej zastanowić się nad sofistyką grecką, która należy do kontrowersyjnych i złożonych zjawisk kultury pedagogicznej starożytności.

4. Sofisci i Sokrates – różne modele wychowania

Z pewnością obrazów sofistyki jest wiele i jeszcze wiele ich powstanie, poczynając od bardzo krytycznego w wydaniu Sokratesa, Platona (taki obraz właściwie przetrwał do XIX wieku), a kończąc na naszych czasach, w których zdania są podzielone i raz uważa się, że sofisci

„lepiej opisują ducha naszych czasów, a więc że – innymi słowy – byli oni prekursorami postaw i poglądów, które współgrają z zasadami społeczeństwa liberalno-demokratycznego”²³,

to znów innym razem podtrzymuje się krytyczne zdanie Platona²⁴. Należy zgodzić się z tymi filozofami, którzy twierdzą, że sofisci przyczynili się do takiej, a nie innej koncepcji wychowania sokratejskiego. Odważę się powiedzieć, iż dostrzegając i analizując nauczanie sofistów oraz rozmawiając i widząc jego skutki, mógł Sokrates dostrzec błędy i zagrożenia, jakie ono niesło społeczeństwu. Tym samym, odcinając się od ich nauczania, wyraźniej dostrzegał konieczność budowania swojej koncepcji na innych podstawach. Z pewnością jednak zasługą sofistów było utorowanie drogi Sokratesowi poprzez zwrócenie uwagi na sprawy ludzkie, a szczególnie na rolę wychowania w społeczeństwie demokratycznym. Jak się jednak można przekonać, pedagogia Sokratesa tak szybko, jak powstała, tak właściwie ze śmiercią tego wielkiego wychowawcy i jego wiernego ucznia została zapomniana. Inaczej jest z wychowaniem sofistycznym, które szczególnie odżywa pod koniec XX i na początku XXI wieku, czyli w tak zwanych czasach marnych dla pedagogiki. Najradzykalniej wypowiadają się o sofistach postmoderniści.

„Według nich – pisze Legutko – mamy dzisiaj powtórzenie klasycznego sporu między sofistami a filozofami, przy czym tym razem zwycięzcami ogłaszają dzisiejszych sofistów. W takiej roli postrzegają postmoderniści samych siebie i z owej identyfikacji czerpią dumę. Filozofia przegrywa, bo wyczerpał się – jak to bywa nazywane – »filozoficzny projekt«, który powstał wraz z myślą Sokratesa i Platona. Dzisiaj triumfują postmodernistyczni sofisci, którzy, podobnie jak ich starożytni poprzednicy, zastępują filozofię retoryką i demokracją. To dzięki nim dowiadujemy

²³ R. Legutko, *Sofisci i demokracja* [w:] *Dziedzictwo greckie we współczesnej filozofii politycznej*, red. P. Kłoczowski, Kraków 2004, s. 167.

²⁴ W pracy Janiny Gajdy *Sofisci* (Warszawa 1989, s. 9) czytamy: „I w XX wieku sofisci znaleźli swojego Platona. Według W. Jaegera, przyznawanie sofistycie rangi etapu w rozwoju filozofii greckiej jest fałszowaniem perspektywy filozoficznej, ponieważ, doceniając zasługi sofistów dla rozwoju kultury greckiej, jak też ich rolę w ukształtowaniu teoretycznych podstaw kultury, uważa on jednocześnie, iż były to dokonania natury czysto praktycznej, pozbawione naukowo-filozoficznego uzasadnienia, sformalizowane, amoralne”. Autorka powołuje się tu na uznane w świecie dzieło Jaegera *Paideia*.

się, iż nie ma żadnej teorii absolutnej i bezwzględnej i że świadoma rezygnacja z roszczeń do takiej teorii stanowi w istocie najlepszą drogę do zhumanizowania świata²⁵.

Można powyższy cytat w pełni odnieść, bez popełnienia większego błędu, do pedagogiki, która coraz bardziej na przestrzeni lat przybliżała się do wychowania sofistycznego.

W V wieku w Atenach sofisci pierwsi zapoczątkowali nowy typ filozofii i pedagogiki humanistycznej o zasadniczym kierunku relatywistycznym. Nie byli filozofami z zawodu, lecz nauczycielami i wychowawcami. W chwili gdy w wychowaniu zaczęto kłaść nacisk na wykształcenie, zaczęli odgrywać wielką rolę. Najstarszym i najznakomitszym spośród nich był Protagoras z Abdery. Spróbujmy więc przyjrzeć się myśli tego sofisty oraz myśli sokratejskiej, opierając się na dialogu Platona *Protagoras*. Protagoras i Sokrates to dwie wybitne postacie życia społeczno-kulturalnego Aten i całej ówczesnej Grecji V wieku p.n.e. Sokrates, który pozostał znany do dzisiaj większości ludzi, choć może nie ze względu na dokonania pedagogiczne, a raczej jako autor „wiem, że nic nie wiem”, był rodowitym Ateńczykiem. Natomiast Protagoras z Abdery to postać dziś może mniej słynna. Tym, co ich łączyło i co było ich wspólnym celem, było przygotowanie młodzieży do życia obywatelskiego, choć nauczali w zupełnie różny sposób. Oprócz tego, że pracowali innymi metodami, to dzieliła ich zupełna przepaść w odniesieniu do podstaw aksjologicznych i antropologicznych. Sokrates wierzył w pewne wartości ponadczasowe i wiecznie trwałe, które nie zmieniają się w zależności od okoliczności, Protagoras zaś, jako sofista, był wyznawcą skrajnego relatywizmu i różnych możliwości interpretacji zjawisk. Odrzucając obiektywną prawdę o świecie i człowieku, otwierał on, podobnie jak wszyscy sofisci, drogę do intelektualnej i moralnej przemocy godzącej w same podstawy wychowania. Sokrates natomiast, choć wyrasta w okresie szczytowej potęgi sofistów, nie tylko im nie ulega, lecz także staje się ich najbardziej zagorzałym przeciwnikiem. Należy dodać, iż w ciągu całego swojego życia walczył on z relatywizmem poznawczym i próbował odnaleźć powszechnie obowiązujące zasady poznania i działania.

Protagoras, mówca i popularyzator wiedzy, chciał „wychowywać ludzi” na dobrych obywateli, zdolnych do należytego gospodarowania w domu i uczestniczenia w zadaniach na rzecz państwa. Dążył do wyuczenia „sztuki politycznej” wszystkich, którzy tylko będą mieli mu czym za naukę zapłacić. Należy podkreślić, iż ta sztuka była do tychczas dziedzictwem i przywilejem arystokracji, a dzięki takim nauczycielom, jak Protagoras, mogła służyć również szerszemu ogółowi społeczeństwa. Nic więc dziwnego, że młodzież gromadziła się na te nauki do budzącego podziw nauczyciela, aby przyswoić sobie intelektualnie i moralnie do podejmowania obowiązków prywatnych i publicznych. Ilustracją zainteresowania młodzieży nauczaniem sofistów jest scena ze wstępu do *Protagorasa*, kiedy to Hippokrates wcześniej rano przybiega do domu Sokratesa, oznajmia o przybyciu do Aten Protagorasa i prosi Sokratesa o polecenie i przedstawienie wielkiemu mężowi, chce bowiem uzyskać przyjęcie do grona uczniów. Nauczanie miało miejsce w „płatnych zespołach” o charakterze bardziej elitarnym, ale przybierało też niekiedy formę popularnego wykładu, lekcji moralności lub opisu wymowy. Protagoras uczył zaradności (*eubulia*) „w zarządzaniu domem i państwem” oraz sprawności w działaniu i mówieniu²⁶. To zresztą było im często wytyka-

²⁵ R. Legutko, dz.cyt., s. 172–173.

²⁶ Platon, *Protagoras* 318–319.

ne, że nie chodzi im o to, co prawdziwe, ale o to, co skuteczne. Postawę taką po wiekach nazwano „pozytywistyczną”. Był sensualistą i relatywistą. Hasłem jego „wszystkich rzeczy miarą jest człowiek”. Oznacza to, iż o każdej rzeczy można wypowiadać różne rzeczy i zależy to od człowieka. Sprzeciwiał się temu Sokrates, który wierzył w wartości ponadczasowe, wiecznie trwałe, niezmiennające się w zależności od interesu.

Protagoras i Sokrates są bohaterami dialogu *Protagoras*. Pierwszym pytaniem, które pojawia się w rozmowie, jest: czy dzielności można się nauczyć, czy możliwe jest nauczanie innych ludzi, czy też nie. Na początku dialogu Sokrates zdaje się podzielać pogląd, iż nie jest możliwe nauczanie dzielności, ale w toku całego dialogu można zauważyć, iż był to sprytny wybieg, aby sprowokować Protagorasa do dyskusji na temat nauczania. Ponieważ jest on sofistą, to niejako z urzędu głosi możliwość nauczania. Według niego, wszyscy ludzie rodzą się z zadatkami dzielności obywatelskiej, instynktem społecznym i innymi pierwiastkami naturalnymi, które są dane każdemu bez nauki. Ale te zadatki to nie wszystko. Dzielność można osiągnąć dzięki pracy i nauce, a zadatki są tylko uprawdopodobnieniem możliwości kształtowania umiejętności. Sokrates kpi z tych, którzy uważają się za stworzonych do władzy bez względu na kwalifikacje.

Drugim ważnym pytaniem jest: czego można się nauczyć? Protagoras mówi, iż odnieść je trzeba do radzenia sobie w domu, aby jak najlepiej w nim gospodarować, oraz do spraw państwa, by właściwie działać i mówić. Tak rozumiane kształcenie może się wydać zbyt zawężone, ale również i Sokrates uważa, iż młodych najpierw trzeba kształcić w podstawowych dziedzinach – przedmiotach ogólnokształcących, a dopiero później sposobić do zdobywania cnoty, dzielności obywatelskiej. Sądzę, iż dodać do tego należy inne umiejętności, wiążące się z rozwinięciem u obywateli takich cech, jak troska o wspólne dobro, altruizm, zwracanie uwagi na drugiego człowieka, tendencje allocentryczne. Niestety, były to wprawdzie często szczytne, ale tylko idee w przypadku Protagorasa.

Następnym ważnym pytaniem i kwestią był problem: jak można się nauczyć? Znowu różnice w obu koncepcjach są różne. Sokratejskie nauczanie już znamy. Powiem tylko, iż Sokrates dzięki swojej metodzie pytań i odpowiedzi oraz dążeniu do ścisłego definiowania pojęć jest twórcą nauczania aktywizującego i rozwijającego uczniów. Protagoras natomiast preferował nauczanie podające.

Ostatnim pytaniem jest: kto może nauczać? Pierwszymi wychowawcami i nauczycielami są rodzice, piastunki, opiekunowie – osoby przebywające z dziećmi z racji opieki nad nimi. Mają one przemożny wpływ na dziecko, nieidący w parze z kwalifikacjami. Sokrates zwracał wielką uwagę na to, komu powierzamy nasze dzieci. Sam prace na polu etyki i logiki łączył z niezwykle intensywną działalnością nauczycielską, poświęcając jej większość swego czasu, co zresztą zjednało mu opinię dziwaka oraz popularność, której nie towarzyszyło uznanie. Przeciętnie, konserwatywnie myślący Ateńczyk nie rozumiał sensu tak dalece posuniętego zaangażowania, przy jednoczesnym lekceważeniu dla spraw własnego majątku. Ale ludzie młodzi, pochodzący z najlepszych domów – Platon, Ksenofont, Alkibiades, Kritiasz – byli jego wielkimi zwolennikami. Jego ogromne zaangażowanie, które wypływało z miłości pedagogicznej, miało ogromny wpływ na rozwój osobowości. I chociaż w przypadku dwóch ostatnich postaci przyniosło ono jednak przeciwne skutki, to należy zauważyć wielki wpływ wychowawczy. Niewątpliwie należy tu podkreślić konsekwencję własnych słów i czynów. U Sokratesa ta zgodność była wyjątkowa i świadczyła o osobistym

powołaniu, w którym widział on realizację swojego celu życia. Jego praktyczna działalność wychowawcza opierała się etyce i logice. Oto trzy zasady jego koncepcji. Pierwsza – określa cnotę – *arete* jako dobro bezwzględne, w opozycji do sofistów. Sokrates stworzył nowe pojęcie cnoty, gdyż z zalet człowieka wyodrębnił zalety moralne, prawa wywodzące się z samej natury rzeczy, a nie z ludzkiego ustanowienia, obowiązujące powszechnie, zawsze i wszędzie. Cnota moralna w hierarchii wartości stała na szczycie dóbr i w kształceniu należało o nią zabiegać. Współczesna pedagogika powinna przejść od Sokratesa i traktować jako pierwszorzędną sprawę odpowiednie kształtowanie charakteru młodego człowieka, jego postawy wobec ludzi i świata, zakorzenione w trwałym świecie wartości. Drugim założeniem sokratejskiej etyki była wiara w istnienie ścisłego związku dobra z pożytkiem, ale to pożytek jest zależny od dobra, a nie na odwrót. Jedynie to, co jest naprawdę dobre, jest też naprawdę pożyteczne. Ludzie dlatego często błędą i działają wbrew własnemu pożytkowi, bo nie wiedzą, co jest dobre. Sokrates był przeciwnikiem utylitaryzmu, ale stojąc na stanowisku nierozdzielności dobra i pożytku, mógł być źle rozumiany. Trzecim założeniem etyki Sokratesa było ścisłe połączenie cnoty z wiedzą. Wszelkie zło pochodzić ma z nieświadomości. Nikt umyślnie i świadomie nie czyni zła. Wiedza jest warunkiem cnoty. Na zarzut, iż często wiedza nie wystarcza do cnoty, odpowiadał, że jest ona powierzchna i niepełna.

Wprawdzie od Sokratesa datuje się wielki przełom w świadomości Greków, jednakże nie należy tego utożsamiać z „wynalezieniem Rozumu” jako kategorii ważnej dla życia i uniwersalnej. Jednak właśnie od niego datuje się swoisty rodzaj rozumu, który nazwać można pojęciowym, symbolicznym, kształtującym się w kontakcie z drugim człowiekiem i wpływającym na myślenie i działanie, prowadzące do prawdy. Słowo i mowa zaczynają mieć znaczenie, jednak nie próżne gadanie i słowa puste oraz kwieciste, jakimi posługiwali się najczęściej sofisci. Giovanni Reale mówi wręcz o sokratejskim odkryciu istoty człowieka²⁷. Przed Sokratesem nikt tak nie pojmował człowieka.

„Dopiero odpowiedź Sokratesa – stwierdza Reale – jest niedwuznaczna: *człowiekiem jest jego dusza*, ponieważ dusza jest tym, co odróżnia człowieka od każdej innej rzeczy (...). Dla Sokratesa natomiast dusza jest *naszą myślącą i działającą świadomością, naszym rozumem i siedliskiem naszej aktywności myślenia i działania etycznego*. Krótko mówiąc, dla Sokratesa dusza jest *świadomością, jest intelektualną i moralną osobowością*”²⁸.

Poszukiwanie istoty człowieka w jego *psyche* oraz utożsamienie *psyche* z siedliskiem inteligencji to wielki krok myśli sokratejskiej ku integralnie pojmowanemu człowiekowi i podstawa pedagogiki, której przedmiotem było dążenie do mądrości, do przemiany duchowej jako owocnego momentu poznania.

Przełomowe dla pedagogiki Sokratesa było odkrycie duszy i jej pojmowanie jako ja i jako świadomość. Zwrócenie się ku wnętrzu musiało prowadzić do zapotrzebowania na wychowanie. Profesor Uniwersytetu Harvarda, Werner Jaeger, zmarły w 1961 roku, wielki znawca filozofii, sztuki i literatury greckiej słowami: „Wszystkie ludy, które osiągnęły pewien stopień rozwoju, posiadają przyrodzony popęd wychowawczy”²⁹,

²⁷ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, Lublin 1993, t. 1.

²⁸ Tamże, s. 316–317.

²⁹ W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa 2001, s. 29.

wprowadza nas w samo serce dyskusji i sporów, mających rewolucyjne znaczenie dla refleksji nad wychowaniem. Właśnie tam, w starożytności, w sytuacji budowania podstaw młodej demokracji ateńskiej zadawane były pytania podstawowe dla kształtu wychowania, pytania dotyczące samej istoty procesu, który jest wszystkim jakby od urodzenia znany, ale w stosunku do którego trwające przez wieki dyskusje nie przyniosły zadowalających rozstrzygnięć. Wychowanie³⁰, choć głęboko doceniane od starożytności, stanowi wciąż trudny do zdefiniowania przedmiot pedagogiki, a w ostatnich latach, kiedy znaleźliśmy się w sercu rewolucyjnych zmian naszego życia, coraz częściej dostrzegamy potrzebę ponownego zastanowienia się i dokonania redefinicji tego fundamentalnego dla pedagogiki pojęcia. Z pewnością dla zrozumienia wychowania konieczna jest refleksja na temat społeczeństwa. Towarzyszy ona człowiekowi „od zarania dziejów”. Człowiek żyje bowiem wśród innych ludzi, kontaktuje się z nimi, współpracuje, walczy.

„Jesteśmy gatunkiem stadnym, żyjemy w zbiorowościach – od rodziny, przez ród, plemię, wspólnotę lokalną, sąsiadów, przyjaciół, współpracowników, po naród, czy wreszcie to, co dziś objawia się coraz wyraźniej dzięki rozszerzającym się powiązaniom komunikacyjnym, ekonomicznym, kulturalnym, a także celowej polityce integracyjnej – społeczeństwo kontynentalne lub globalne, np. europejskie czy światowe. Zauważyli to już starożytni filozofowie (np. Arystoteles), definiując człowieka jako »istotę społeczną« (*homo socius* albo *homo politicus*)”³¹.

Żyjąc wśród innych istot, mamy okazję gromadzić wiedzę potoczną o społeczeństwie³², która jest ważna w poznaniu, ale jako przed naukowa może nie być wystarczająca do prawdziwego poznania. Odnieść to można z powodzeniem do wiedzy przedpedagogicznej o wychowaniu. Również potoczna wiedza o wychowaniu jest odwieczna, towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów. W tym sensie każdy człowiek jest wychowawcą, *homo educandus*, *homo paideuteus*. Uznanie jednak niewystarczalności naszej wiedzy potocznej jest początkiem kształtowania się teoretycznej refleksji pedagogicznej. Zgodnie zresztą z sokratejską maksymą, iż uznanie naszej niewiedzy jest początkiem mądrości. Maksyma ta, jak zauważa F. Hayek³³, posiada głębokie znaczenie dla zrozumienia społeczeństwa. Tym, co wynika z tego faktu, jest dostrzeżenie dwóch spraw: po pierwsze – zauważenie własnej, nieuniknionej ignorancji w odniesieniu do większości problemów życiowych i zawodowych oraz po drugie – możliwość korzystania z wiedzy innych osób dla osiągania także własnych celów. W tym drugim przypadku jednostka często nie zdaje sobie do końca sprawy, jak wiele zawdzięcza innemu człowiekowi, grupie osób, z którą się uczy, współpracuje, współdziała. Na

³⁰ „Wychowanie – pisze Jaeger – jest tym środkiem, którym posługuje się ludzka społeczność celem zachowania i przekazywania swego fizycznego i duchowego charakteru. W nieustannym przemijaniu wszystkiego giną jednostki, ale gatunek pozostaje i trwa niezmienny. (...) Cieleśno-duchowa natura człowieka stawia popędowi do utrzymania i utrwalenia gatunku specyficzne wymagania, żąda pewnych szczególnych fizycznych i duchowych zabiegów, których całokształt określamy nazwą wychowania”. Tamże.

³¹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 18.

³² Tamże, s. 19. Warto za Autorem przywołać cechy takiej wiedzy potocznej. Po pierwsze – jest ona zbiorem spostrzeżeń dość przypadkowych i osobistych; po drugie – mądrość potoczna jest fragmentaryczna i niespójna; po trzecie – mądrość potoczna jest często pochopna, nie dba o dowody dla swoich spostrzeżeń, prawd, zadowolając się mitami, złudzeniami, pojedynczymi faktami; po czwarte – wiedza zdroworozsądkowa jest często apodyktyczna, łatwo popada w moralizatorstwo i partykularyzm.

³³ F. Hayek, *Siły twórcze wolnej cywilizacji* [w:] *Z zagadnień filozofii społecznej*, red. M. Jaskólski, Kraków 1989, s. 209.

możliwość czerpania zysków z wiedzy, której jednostka sama nie posiada, zwrócił już uwagę Sokrates, mówiąc: „przedmioty mnie niczego nie nauczą, jeno ludzie na mieście”. Ten fakt nie spotkał się dotychczas ze zbyt dużym zainteresowaniem pedagogów i nie znalazł odzwierciedlenia w zagospodarowywaniu przestrzeni szkolnego i akademickiego wychowania. Jesteśmy dziś świadkami rezygnowania przez społeczeństwo z „wielkich teorii” na rzecz „wolnego rynku idei”, jak zauważa R.G.A. Dolby, autor książki *Niepewność wiedzy. Obraz nauki w końcu XX wieku*³⁴. Takim rynkiem idei była w starożytności ateńska agora, na której spotykali się różni ludzie, aby z sobą rozmawiać. W ten sposób wchodzili w posiadanie zasobów intelektualnych, pochodzących od innych osób. Jednak nie cała wiedza ludzka może być wyrażona za pomocą wspólnego, publicznego języka. Część wiedzy zakodowana jest w umiejętnościach jednostki.

Niekiedy wydaje się nam, że wychowanie jako podstawowe pojęcie pedagogiki można z powodzeniem zastąpić innymi pojęciami, których zakres jest jakoby nawet szerszy. Tak się dzieje w odniesieniu do powszechnie stosowanego na całym świecie pojęcia „edukacja”³⁵. I choć niekiedy można sądzić, iż jest ono pojęciem szerszym niż „wychowanie”, to jednak chyba tylko wówczas, gdy wychowania nie pojmujemy w sensie innym niż tylko techniczny. Sens takiego – technicznego raczej – pojmowania zbliża wychowanie do tego, jak rozumieli je sofisci. Niestety, wydaje się, iż dzisiejsze rozumienie w wielu wypadkach sprowadza się do takiego, sofistycznego ujmowania tego, fundamentalnego dla pedagogiki, pojęcia.

Coraz częściej w wielu publikacjach wychowanie pojmowane jest jako „pomoc w rozwoju”. Większość szkół Nowego Wychowania tak podchodzi do sensu tego procesu. Tymczasem jeżeli weźmie się pod uwagę narodziny pedagogiki, a więc czasy Sokratesa i jego najbliższych uczniów, a szczególnie Platona, to sens wychowania jest o wiele głębszy i bardziej podstawowy. Od czasów Sokratesa wywodzą się dwa zasadnicze typy humanizmu, które uwidaczniały się również – jak zauważyliśmy – w dwóch typach wychowania. Pierwszy – wywodzący się od wychowania sofistów oraz drugi – od Sokratesa, który zwalczał sofistyczne wychowanie. Wydaje się, że uwyrażnienie tych dwóch rodzajów wychowania pozwala na zrozumienie krytyki dzisiejszego wychowania, które dla wielu osób jawi się jako sofistyczne właśnie, choć tego tak nie określają. Literatura filozoficzna w ostatnim okresie, szczególnie u postmodernistów, bierze ich w obronę, a klasyczny spór z filozofami uważa za powtórzenie tego sporu sprzed wieków. Całe wieki filozofowie przestrzegali przed zwolennikami formuły *homo mensura*, przed ich wychowaniem prowadzącym do relatywizmu wartości, przekreślenia mądrości tradycji, antypedagogicznego, skłonnego do wspierania przemocy i tyranii wpływu i całe wieki głos filozofów był wysłuchiwany. Dopiero w ostatnich latach, gdy postmoderniści próbują zawładnąć umysłami współczesnych ludzi, gdy mówi się o antypedagogice i niemożliwości, a więc i bezzasadności jakiegokolwiek wychowania, wraca się chętnie do humanizmu sofistów jako jakoby szansy demokracji liberalnej. Czy faktycznie odwieczny spór humanizmu sofistów z humanizmem Sokratesa trwa nadal? Który z nich zawładnie wychowaniem w XXI wieku? A czasy, w których żyjemy, i kryzys w pedagogice (kulturze) – to wszystko stwarza podatny

³⁴ Tłum. J. Spólny, Warszawa 1998. Autor jest wybitnym historykiem nauki z Centrum Badań Historii i Kultury Nauki University of Kent.

³⁵ Szersze rozważania nad tym pojęciem znaleźć można w pracy pod moją redakcją *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, wydanej w 2004 r.

grunt dla zdomowienia się sofistycznego systemu wychowania. To prawda, że współczesne wychowanie jest krytykowane, począwszy od rodziny, poprzez szkołę, a skończywszy na uczelniach kształcących nauczycieli i animatorów kultury. Ci ostatni, mimo że chcą być animatorami kultury i pracować z dziećmi i młodzieżą, najchętniej chcieliby się kształcić poza pedagogiką. Trudno więc nie zapytać: dlaczego tak się dzieje? Pytanie to jest tym donioślejsze, im bardziej zdajemy sobie sprawę, że od starożytności wychowanie i kultura stanowiły jedność procesów koniecznych do kształtowania człowieka. Tę jedność wyrażało greckie słowo *paideia*, którego rozdefiniowanie wydaje się dziś ponownie ważne. Powrót do początków to próba odzyskania „ducha ludzkiego” wychowania sokratejskiego, kryjącego w sobie niewykorzystane dotychczas możliwości rozwojowe, aspektu, który został gdzieś po drodze dziejowej zagubiony pod presją epistemologii naukowej, dążącej do maksymalnej precyzji, ścisłości i jednoznaczności. Duch ludzki wymaga szczególnych zabiegów, które jednak muszą iść w parze z zabiegami fizycznymi i psychicznymi. Taka integralna całość³⁶ stawia specyficzne wymagania, wręcz żąda całokształtu zabiegów wychowawczych, jedności edukacji i kultury. Odkrywanie tej starej prawdy o wychowaniu i ujawnianie warunków jej realizacji na początku XXI wieku to wielkie i wciąż mało rozpoznane zadanie.

5. Podsumowanie

Wychowanie sofistyczne, jak na owe czasy, było z pewnością wielkim postępem. Celem tego wychowania było przekazanie „sumy encyklopedycznych wiadomości” oraz kształtowanie sprawności. Encyklopedyczny ideał kształcenia odnajdujemy w wielu *Dialogach* Platona. Patrząc z dzisiejszego poziomu wychowania, na dobrą sprawę ta droga jest nadal nadużywana, a rozciąganie jej na całość zabiegów wychowawczych musi budzić coraz większy opór. Czysto formalne zabiegi pierwszego stopnia, odnoszące się do intelektualno-rzeczowej strony umysłu (rozum i mowa), dopełniane są najczęściej w tej koncepcji zabiegami również formalnymi, ale wyższego rzędu, z zakresu etyki i polityki. Jeżeli pierwsze kształciły rozum i mowę na treściach gramatyki, retoryki i dialektyki, to drugie kształciły duszę na poezji i muzyce i uznawały jednostkę jako „członka pewnej społeczności”, a nie jak w pierwszym – jako „abstrakcyjną jednostkę”³⁷. A więc do wychowania intelektualno-rzeczowego dołączono aspekt społecznych stosunków i wartości społecznych.

Sofiści stworzyli pojęcie „kształcenia umysłu” i wynaleźli odpowiednią „technikę wychowania”. Jeżeli tylko porzucali teren formalnego i fachowego kształcenia i próbowali dopełniać go „etyczną i polityczną problematyką”, to – jak zauważa Jaeger³⁸ – narażali się na utknięcie w truizmach i powierzchownych stwierdzeniach. Nie uważali oni, że wiedza przez to, że jest pokarmem duszy, powinna być „pożyteczna, a nie szkodliwa”. Jej wprowadzenie do „samej duszy” bez takiej pewności może być bardzo

³⁶ *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, red. B. Jodłowska, Kraków 2004.

³⁷ Tamże, s. 382.

³⁸ Tamże, s. 383.

szkodliwe. Prawdziwy wychowawca – jak powie później Sokrates – powinien mieć rozeznanie co do przekazywanej wiedzy, bowiem **wiedza jest pokarmem duszy**. W *Protagorasie* taki sokratyczny „motyw niebezpieczeństwa grożącego duszy” jest postawiony. Zaprezentowane dwie koncepcje wychowania: sofistyczna, w której nauczyciel „bez wyboru pakuje ludziom do głowy rozmaite wiadomości”, i sokratejska, w której niczym rzeczoznawca dobiera świadomie treści wychowania, muszą dziś zastanawiać. Takie zadanie stawiał sobie niniejszy artykuł – obudzić krytyczną refleksję nad współczesnym wychowaniem, pozostając chociaż na chwilę w kręgu pedagogiki Sokratesa, wyrosłej z krytyki pedagogiki sofistycznej.

Koniec XX i początek XXI wieku to czas „epokowych zmian” znaczących akceleracją tempa życia i narastania groźby porażenia potokiem szybko następujących zmian w przypadku dalszego oddalania się oświaty od potrzeb codziennego życia. Zapowiedź tych problemów znaleźć można u Alвина Tofflera już w 1970 roku, gdy opublikowana została i przetłumaczona na wiele języków jego książka *Future Shock*³⁹. Wówczas idee zawrotnego tempa zmian, wystawiającego zdolność przystosowawczą człowieka na niebezpieczeństwo, stały się przedmiotem światowych dyskusji i kontrowersji. Dziś już nikogo one nie dziwią, ale nadal nie widać zapowiadanej przez Tofflera rewolucji w oświacie. Nadal szkoły nastawione są bardziej na zachowanie *status quo* niż na istotne zmiany, bardziej liczy się szkolenie zawodowe niż ogólny rozwój osobowości człowieka. Konsekwencją takiego stosunku do oświaty jest coraz większe nienadążanie szkół za wymogami życia. Fakt ten uświadamiany jest przez ludzi młodych, którzy buntują się i stawiają sprzeciw mniemaniu, że ekonomia kształcenia jest ważniejsza niż humanizm. Zmienność, różnorodność, nowość, przelotność to cechy ważne dla życia człowieka, który nieprzygotowany musi się z nimi zmierzyć, często uciekając przed intensywnością życia, przed nadmiarem informacji, przed brakiem czasu na uczestnictwo w kulturze. Stoimy więc wobec poczucia zagrożenia w obliczu gwałtownych przemian, którym podlega cały świat. Jestem przekonana, że aby rozumnie uczestniczyć w tych epokowych zmianach naszego życia, musimy dysponować stosowną wiedzą, a pedagodzy – stosowną koncepcją wychowania, która wróci do ponownego przymierza z kulturą i humanizmem. Nowa cywilizacja, rozprzestrzeniająca się na całym świecie, otwiera przed człowiekiem szerokie możliwości, które jednak mogą być wykorzystane lub mogą zostać zaprzepaszczone, jeżeli okaże się, że człowiek nie został do tego należycie przygotowany. Sokrates i jego pedagogika mogą być ponownie naszą szansą.

6. Bibliografia

- Beck U., *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, tłum. Cieśla S., Warszawa 2002.
- Copei F., *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*, Heidelberg 1969.
- Dehnel P., *Idea humanizmu w świecie ponowoczesnym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2002, nr 1 (17).

³⁹ A. Toffler, *Szok przyszłości*, Warszawa 1974.

- Dolby R.G.A., *Niepewność wiedzy. Obraz nauki w końcu XX wieku*, tłum. Spólny J., Warszawa 1998.
- Fukuyama F., *Koniec człowieka*, Kraków 2004.
- Gajda J., *Sofiści*, Warszawa 1989.
- Hayek F., *Siły twórcze wolnej cywilizacji* [w:] *Z zagadnień filozofii społecznej*, red. Jaskólski M., Kraków 1989.
- Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa 2001.
- Jodłowska B., *W poszukiwaniu prawdy w wychowaniu – zwrot ku pedagogice sokratejskiej (próba pedagogiki majeutycznej)* [w:] *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego*, red. Czerepaniak-Walczak M., Szczecin 1996.
- Jodłowska B., *Pedagogika majeutyczna wobec przemian cywilizacyjnych końca XX wieku* [w:] *Pedagogika czasu przemian*, red. Łaszczyk J., Warszawa 1999.
- Jodłowska B., *Miłość pedagogiczna podstawą systemu św. Jana Bosko* [w:] *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*, Warszawa 2000.
- Jodłowska B. (red.), *Dziecko w kręgu wychowania*, Kraków 2002.
- Jodłowska B., *Sokrates jako pierwszy andragog* [w:] *Aksjologia edukacji dorosłych*, red. Kostkiewicz J., Lublin 2004.
- Jodłowska B. (red.), *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, Kraków 2004.
- Krońska J., *Sokrates*, Warszawa 1985.
- Kubicki R., *Zmierzch sztuki*, Poznań 1995.
- Legutko R., *Sofiści i demokracja* [w:] *Dziedzictwo greckie we współczesnej filozofii politycznej*, red. Kłoczowski P., Kraków 2004.
- Platon, *Dialogi*, tłum. Witwicki W., Kęty 1999.
- Radzewicz-Winnicki A., *Spółczesność w trakcie zmiany*, Gdańsk 2004.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, Lublin 1993, t. 1.
- Spranger E., *Lebensformen*, Halle 1927.
- Sun-Jae Song, *Der Erweckungsbegriff in der Pädagogik Eduard Sprangers*, Tübingen 1991.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Toffler A., *Szok przyszłości*, Warszawa 1974.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.
- Wolicka E., *Obrazy są korzeniami myśli*, „Znak”, 1986, nr 380–381.